

Rauschenbach, Thomas; Krüger, Heinz-Hermann
**Diplomiert in die Zukunft? Einige empirische Argumente für die
Beibehaltung eines reformierten erziehungswissenschaftlichen
Diplomstudiengangs**

Erziehungswissenschaft 14 (2003) 27, S. 23-30



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenbach, Thomas; Krüger, Heinz-Hermann: Diplomiert in die Zukunft? Einige empirische Argumente für die Beibehaltung eines reformierten erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs - In: Erziehungswissenschaft 14 (2003) 27, S. 23-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-17556 - DOI: 10.25656/01:1755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-17556>

<https://doi.org/10.25656/01:1755>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

DIPLOMIERT IN DIE ZUKUNFT? EINIGE EMPIRISCHE ARGUMENTE FÜR DIE BEIBEHALTUNG EINES REFORMIERTEN ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFTLICHEN DIPLOMSTUDIENGANGS

Die aktuelle Lage für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft ist mehr als 35 Jahre nach seiner Etablierung einigermaßen paradox. Auf der einen Seite belegen die Daten der amtlichen Statistik eine bis zuletzt ansteigende Attraktivität: eine starke Studienplatznachfrage mit jährlich neuen Rekordmarken bis zum Jahre 2000, die ab Mitte der 1990er-Jahre durch die Einführung lokaler NC's an vielen Hochschulstandorten künstlich gedrosselt werden musste. Daneben waren in den beiden Jahren 2000 und 2001 mit Werten über 4.000 die bislang höchsten AbsolventInnenzahlen im Diplomstudiengang zu verzeichnen. Und schließlich dokumentieren die Daten zum Arbeitsmarkt im Verlauf der 1990er-Jahre eine überraschend günstige Entwicklung für Hauptfach-PädagogInnen im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit (vgl. RAUSCHENBACH/ZÜCHNER 2001).

Auf der anderen Seite sind die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen für die erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengänge unklarer denn je: Der generelle Reformdruck auf das Hochschulsystem macht auch vor den Toren der Erziehungswissenschaft nicht halt. Aus Kosten- und Effizienzgründen einzustellende Studiengänge an einzelnen Standorten oder aufgrund des Personalbedarfs bei den Lehramtsstudiengängen benötigte Personalressourcen im Fach Erziehungswissenschaft stellen den Fortbestand erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge genauso in Frage wie der über alle Fächer hinweg fegende Orkan einer angeblichen Lösung aller hochschulbezogenen Ausbildungsprobleme: neue BA- und MA-Studiengänge.

- Nicht etwa fachinterne Analysen eines Scheiterns, oder wohlwollender: einer bislang suboptimalen Umsetzung der Qualifizierungs- und

Professionalisierungsidee im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge liegen dieser Debatte zugrunde – zumindest wird sie nicht offen geführt –,

- nicht etwa empirische Indikatoren einer anhaltenden Fehlallokation auf einem einschlägigen Teilarbeitsmarkt spielen eine zentrale Rolle bei den Bemühungen einer radikalen Kehrtwende in Sachen Studiengangsprofile – dann müsste man im Falle der Erziehungswissenschaft zu ganz anderen Schlussfolgerungen kommen –,
- nicht etwa nachvollziehbare Argumente und Befunde eines fachinternen Studiengangsvergleichs zwischen Diplom- und Magister-Abschlüssen bilden den Ausgangspunkt für die Befürwortenden neuer BA/MA-Studiengänge – dann wäre vielleicht eher der Magisterstudiengang der behandlungsbedürftige Patient – und schließlich auch
- nicht etwa die Einsicht in die misslungenen Versuche einer Gesamthochschulreform mit Fachhochschulen und Universitäten ist konsequenter Bezugspunkt dieser fachübergreifenden Studienreform – dann würde nämlich die zeitgleiche Implementation von BA- und MA-Studiengängen an beiden Hochschulen am allerwenigsten Sinn machen, nein:

allein diffuse Hoffnungen auf eine Verbesserung der ebenso vielfältigen wie ungelösten Probleme des Hochschulsystems gepaart mit lokalen, fachspezifischen und individuellen Zugewinnserwartungen an Status, Einfluss und Reputation erzeugt eine Reformeuphorie ohne erkennbare Bodenhaftung. Bisweilen – das muss man so manchen Kolleginnen und Kollegen fairerweise konzедieren – nimmt dieses Projekt aber auch Formen eines alternativlosen Sachzwangs, einer Art hochschulpolitischen Erpressung an, bei der offenbar niemand mehr beweisen und begründen muss, dass die nicht-intendierten Nebenwirkungen nicht größer sind als die erhofften und unterstellten Positiveffekte im Vergleich zu den bisherigen Studiengängen. Und völlig außer Acht gelassen wird dabei – dies nur am Rande –, dass auch bestehende Studiengänge konzeptionell umgebaut und verbessert werden können.

Dies alles scheint aber gegenwärtig nicht allzu sehr zu interessieren. Hochschul- und Studienreform ist per se richtig, nicht neue, sondern vorhandene Studiengänge sind legitimationsbedürftig und fachspezifische Besonderheiten und Spezifika spielen ebenfalls so gut wie keine Rolle. Zugespißt könnte man demzufolge die aktuelle Lage für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft so auf den Punkt bringen: Just in dem Moment, in dem der lange Zeit prekäre und mühsame Etablierungs-

und Anerkennungsprozess dauerhaft erste Früchte zu tragen scheint, wird mehr als je zuvor, direkt oder indirekt – durch eine pauschale landes- oder hochschulweite Einführung von BA/MA-Studiengängen oder durch Verlagerung der Personalressourcen ins Lehramt – über seine Einstellung nachgedacht. So haben beispielsweise die Universitäten Wuppertal, Düsseldorf und Essen, die TU Berlin und die ehemalige PH Erfurt den Diplomstudiengang bereits eingestellt – meist zugunsten von BA-Studiengängen –, Rostock und Dresden könnten die nächsten Standorte sein.

Vor diesem Hintergrund scheint es mehr als gerechtfertigt und notwendig, die aus Sicht der Hochschulen und der wissenschaftlichen Disziplinen meist völlig vernachlässigten Wirkungen dieses Studienganges auf dem Arbeitsmarkt nachfolgend in den Mittelpunkt zu rücken, um auf diese Weise dem latent selbstreferentiellen System Hochschule in einer bisweilen gespenstisch unempirischen Debatte einige vielleicht irritierenden Befunde aus der Umwelt des Beschäftigungssystems zuzumuten.

Um es vorweg zu nehmen: Im Kern wird der spürbare Auftrieb für den Diplomstudiengang EW auf dem Arbeitsmarkt durch die Ergebnisse unseres im Jahre 2001 durchgeführten Diplom-Pädagogen-Surveys bestätigt, bei dem wir rund 3.200 AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge aus den starken Abschlussjahrgängen der Jahre 1996 bis 1998 an sämtlichen 42 Diplomstandorten zu ihrer Berufseinmündung, Beschäftigungssituation und zu ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt haben (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH u.a. 2003).¹ Obwohl hier nicht der Raum ist, die Ergebnisse dieser von der DFG finanzierten Studie im Detail vorzustellen, sollen hier einige zentrale Befunde skizziert werden, die darauf hinweisen, dass es keine fachlichen Gründe gibt, diesen Studiengang vorschnell und generell auf den Prüfstand zu stellen. Das heißt allerdings keineswegs, dass die Befunde nicht wichtige Hinweise auf Entwicklungspotenziale, Desiderata und allgemein zu beobachtende Erosionsprozesse in modernen Dienstleistungsberufen liefern, die für die Weiterentwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft relevant sind.

(1) Diplom-PädagogInnen sind eindeutig Profiteure eines anhaltenden Wachstums der Sozial- und Erziehungsberufe in Deutschland: Allein in den 1990er-Jahren haben sich diese von 440.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Westen der Republik auf zuletzt über eine Million im Jahr 2002 in den alten und neuen Bundesländern erhöht – und liegen damit an der Spitze der Wachstumsberufe in Deutschland (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH u.a. 2003). Diese Entwicklung kam und kommt auch den

Diplom-PädagogInnen zu gute. Dies wird nicht nur daran erkennbar, dass die Zahl der – nicht getrennt erfassten – arbeitslos gemeldeten Diplom- und Magister-PädagogInnen am Ende der 1990er-Jahre wieder deutlich unter den Spitzenwerten lag, die Ende der 1980er- und Mitte der 1990er-Jahre zu beobachten waren, und das bei deutlich höheren AbsolventInnenzahlen, die zu dieser Zeit auf den Arbeitsmarkt drängten. Bestätigt wird diese günstige Entwicklung auch durch die Befunde unserer Studie. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Befragung nur 4,1% der befragten Diplom-PädagogInnen arbeitslos gemeldet; dabei liegt auch der Anteil in Ostdeutschland mit 5,3% arbeitslos gemeldeten Diplom-PädagogInnen nur geringfügig über dem Durchschnitt. Zudem hat rund die Hälfte der befragten Diplom-PädagogInnen bereits kurz vor oder unmittelbar nach dem Studienabschluss die erste Stelle angetreten.

(2) Durch den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang wurde eine attraktive und dauerhafte Ausbildungsperspektive für Frauen auf akademischem Niveau jenseits der Lehramtsstudiengänge geschaffen. Inzwischen liegen die Anteile der weiblichen Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen nicht nur bei rund 80%, sondern das Fach Erziehungswissenschaft liegt mit seinen Hauptfachstudiengängen Diplom und Magister in der Summe zugleich an fünfter Stelle mit Blick auf die Zahl der weiblichen Studierenden in universitären Studiengängen (vgl. SCHENK 2000, S. 100). Zwar sind nach den Ergebnissen des Surveys Frauen auf ihrer aktuellen Stelle weniger häufig als Männer in Positionen mit Leitungsfunktionen (26% zu 40%), dennoch werden ihnen durch diesen Studiengang vielfältige Perspektiven in den verschiedenen – vor allem außerschulischen – Arbeitsfeldern des Bildungs- und Sozialwesens eröffnet.

(3) Obgleich der Diplomstudiengang fest in der Hand von Frauen ist, fällt die ausgesprochen hohe Erwerbszentrierung der AbsolventInnen auf. Entgegen dem Befund, dass gerade in pädagogischen Berufen in der Vergangenheit immer wieder hohe Anteile der Nicht-Erwerbszentrierung festzustellen waren, hat sich bei den Diplom-Pädagoginnen das Muster von ‚Familie *und* Beruf‘ durchgesetzt. Dabei dominieren neue Arbeitszeit-Modelle: So haben nach den Ergebnissen unserer Studie 42% der Frauen, 65% der Mütter und immerhin auch 28% der Männer im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit eine Teilzeitstelle.

(4) Verändert hat sich die Konfiguration beruflicher Normalarbeit nicht nur für die Gruppe der Diplom-PädagogInnen (vgl. GALUSKE 2002). Wenngleich die Berufstätigkeit von Frauen seit jeher unschärfere Kon-

turen aufwies, deuten die Daten des Diplom-PädagogInnen-Surveys eine weitere Entstrukturierung an. Neben der bereits erwähnten fortschreitenden Pluralisierung von Arbeitszeiten ist auch der Anteil von rund einem Drittel nicht-tariflich bezahlter Personen auf der aktuellen Stelle dafür ein äußeres Anzeichen.

(5) Ungleich geringer als vielfach vermutet fallen die Ergebnisse zu der Frage der Selbstständigkeit (9%) und der Berufstätigkeit in der Wirtschaft (4%) von Diplom-PädagogInnen aus. Auch die Frage der Abwanderung der Diplom-PädagogInnen in sogenannte nicht-pädagogische Arbeitsfelder hält sich mit gut 10% der Befragten in engen Grenzen. Ein nennenswerter Trend der Abwanderung aus einschlägigen pädagogischen Arbeitsfeldern ist insoweit nicht zu beobachten. Insgesamt scheint diese Thematik bislang mehr Dynamik in den theoretischen Diskursen der Erziehungswissenschaft als in der Realität des Arbeitsmarktes ausgelöst zu haben.

(6) Zweieinhalb bis fünf Jahre nach Studienabschluss werden von den von uns befragten Diplom-PädagogInnen gut ein Viertel akademikeradäquat, d.h. nach BAT III oder besser bezahlt. Dabei gelten in der Feinanalyse die allgemeinen Spielregeln des Arbeitsmarktes: Bildungsarbeit wird höher bewertet als Beziehungsarbeit, hausarbeitsnahe Tätigkeiten, personenbezogene direkte Dienstleistungen werden schlechter eingruppiert als Tätigkeiten, die eher im Organisationsbereich und im Bildungs- und Sozialmanagement liegen. Und da dieser Befund darüber hinaus in den Arbeitsfeldern der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik auch noch zusammenfällt mit einer vertikalen Konkurrenz mit FachhochschulabsolventInnen, ist es wenig erstaunlich, dass gerade dort die finanziellen Rahmenbedingungen ungünstiger sind als etwa in der Weiterbildung und der Hochschule. Ein Blick auf erste Ergebnisse einer zusätzlich durchgeführten Kohortenvergleichsstudie, bei der neben den AbsolventInnen aus den 90er-Jahren auch AbsolventInnen aus den 70er- und 80er-Jahren befragt wurden, zeigt aber auch, dass die große Mehrheit der AbsolventInnen des Diplompädagogikstudiengangs im Verlauf ihrer beruflichen Biographie damit rechnen kann, eine akademikeradäquate Bezahlung zu erreichen (vgl. dazu KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003).

(7) Trotz einer zum Berufseinstieg bei vielen noch nicht akademikeradäquaten Bezahlung sind die von uns befragten Diplom-PädagogInnen mit ihren Tätigkeiten in fachlich-professioneller Hinsicht zumeist zufrieden. Ungeachtet sekundärer Statusmerkmale sehen sie ihre Tätigkeit im Schnitt als fachlich anspruchsvoll an, einhergehend mit einer vergleichsweise hohen Autonomie, mit fachlichen Gestaltungsspielräumen und

einer tendenziell hohen Berufszufriedenheit. Zumindest unter dieser Perspektive kann der Studiengang mithin als eine zeitgemäße und adäquate Antwort auf die beruflichen Herausforderungen im Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesen betrachtet werden.

(8) Schaut man sich die überwiegenden Tätigkeiten der befragten berufstätigen Diplom-PädagogInnen an, so werden zwei Grundmuster pädagogischen Handelns für diese Berufsgruppe offenkundig: Beratung auf der einen Seite und Organisationsentwicklung sowie Planung auf der andere Seite. Personenbezug und Organisationsbezug scheinen demnach die beiden Kompetenzbereiche zu sein, die bei Diplom-PädagogInnen in verschiedenen Arbeitsfeldern mit unterschiedlichem Gewicht zum Tragen kommen, während die klassischen Tätigkeiten zwischen Unterricht und Lehre nur in den Bereichen der Weiterbildung eine größere Rolle spielen. In den bisherigen Prüfungs- und Studienordnungen der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge wird diesen beiden Hauptsträngen pädagogischer Berufsarbeit oft noch zu wenig Rechnung getragen und das pädagogische Beratungs- sowie Organisations- und Planungshandeln eher vernachlässigt.

(9) Die vorliegenden Befunde verweisen zudem auf einen Wandel im Studienverhalten der Studierenden. Während nur noch eine Minderheit von rund 6% das Diplomstudium mit einem Lehramtsstudium kombiniert, waren über zwei Drittel bereits vor und während des Studiums zumindest einmal im pädagogisch-sozialen Bereich erwerbstätig, während rund die Hälfte neben dem im Studium vorgeschriebenen noch zusätzliche Praktika gemacht haben. Mit einem ausgeprägten Interesse an zusätzlichen Praxisqualifikationen, an Kompetenzorientierung und einer dezierten Professionsorientierung mit Blick auf ihr Berufsverständnis scheint die heutige Generation der Diplomstudierenden pragmatischer am konkreten Nutzen des Studiums orientiert zu sein. In diesen Kontext passt auch, dass immerhin 20% der Befragten erklären, dass sie im Rückblick das Studium nicht mehr an einer Universität, sondern an einer Fachhochschule aufnehmen würden, während zu Beginn des Studiums nur 7% der Befragten das universitäre Diplomstudium als Ersatzlösung für das eigentlich gewünschte Fachhochschulstudium angegeben haben. Dies weist auf nach wie vor ungelöste Probleme möglicher Fehlallokationen mit Blick auf die Berufswahl und -findung im Lichte unterschiedlicher Hochschultypen und -studiengänge.

Zieht man auf der Basis der Resultate des Diplom-PädagogInnen-Surveys zu den beruflichen und professionellen Effekten des erziehungs-

wissenschaftlichen Diplomstudiengangs eine Bilanz, so lässt sich insgesamt feststellen, dass sie unter dem Strich positiv ausfällt. Die Diplom-PädagogInnen haben sich auch im Vergleich zu benachbarten akademischen Berufen auf dem Arbeitsmarkt erstaunlich gut platziert, und sie werden in der Regel auch ihren fachlichen Qualifikationen entsprechend beruflich eingesetzt. Insoweit hat sich der Diplomstudiengang bewährt. Das bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass sich aus den Ergebnissen des Surveys nicht auch Konsequenzen für eine Reform des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs ergeben. Diese betreffen u.a. eine Verbesserung der Studienberatung vor Beginn des Studiums bzw. spätestens in der Studieneingangsphase, in der die Differenzen zwischen einem wissenschafts- und professionsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium an Universitäten und einem eher praxisorientierten Studium an Fachhochschulen den StudienanfängerInnen klarer verdeutlicht werden müssten. Zudem müsste das Diplomstudium insgesamt die Studierenden besser auf ihre in den verschiedenen Arbeitsfeldern erwarteten beratenden bzw. planerisch-organisatorischen Tätigkeiten etwa durch kasuistische Fallseminare zu pädagogischen Beratungssituationen oder durch Wahlpflichtfächer wie Recht, Management und Verwaltung vorbereiten. Zudem ließe sich die im gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurs vielfach beschworene internationale Anschlussfähigkeit auch im Diplompädagogikstudiengang – wie in einigen Universitäten bereits geschehen – durch Modularisierung der Studieninhalte, durch Einführung des Credit-Point-Systems sowie durch Vergabe von M.A.-Äquivalenzbescheinigungen für das in Deutschland erworbene Diplom relativ zügig herstellen.

Fast 35 Jahre nach seiner Einführung scheint der ursprünglich als „Kopfgeburt“ des Faches Erziehungswissenschaft kritisierte pädagogische Diplomstudiengang auf dem Arbeitsmarkt und bei den Arbeitgebern eine überraschend breite Akzeptanz gefunden zu haben. Die an einigen Universitäten zumeist aufgrund hochschulpolitischen Drucks neu eingeführten erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengänge haben eine solche Bewährungsprobe noch vor sich, und es müsste in empirischen Studien erst mal der Nachweis ihrer Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt erbracht werden. Solange diese nicht vorliegen, besteht auf jeden Fall zumindest für das Fach Erziehungswissenschaft kein Anlass zu hektischem hochschulpolitischem Aktionismus.

Anmerkung

- 1 Nicht einbezogen wurden lediglich die beiden Bundeswehrhochschulen, da deren AbsolventInnen nicht direkt nach Studienabschluss selbständig auf einen Arbeitsmarkt einmünden, sowie die wenigen Standorte, die ausschließlich einen Diplom-Aufbaustudiengang anbieten.

Literatur

- GALUSKE, MICHAEL (2002): Flexible Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS/FUCHS, KIRSTEN/GRUNERT, CATHLEEN/HUBER, ANDREAS/KLEIFGEN, BEATE/SEELING, CLAUDIA/ROSTAMPOUR, PARVIZ/ ZÜCHNER, IVO (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS (Hrsg.) (2003): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanz und Zukunftsperspektiven. Opladen: Leske + Budrich [im Erscheinen].
- RAUSCHENBACH, THOMAS/ZÜCHNER, IVO (2001): Soziale Berufe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 2. Auflage, S. 1649-1667.
- SCHENK, BEATE (2000): Geschlechterverhältnisse. In: Otto, Hans-Uwe/Krüger, Heinz-Hermann/Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Schenk, Beate/Weishaupt, Horst/Zedler, Peter: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 99-106.